

ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ВИКЛАДАЧА-ПСИХОЛОГА

К. М. Шамлян

*Національний лісотехнічний університет України
доцент кафедри філософії*

Розглядаються особливості формування професійної самосвідомості викладача психології у технічному університеті, що обумовлено особливою роллю психології серед інших гуманітарних дисциплін, специфікою професійного мислення психолога і вимогами підготовки спеціаліста технічного профілю, суперечностями між педагогічною та психологічною професійними позиціями, специфікою фахової підготовки практикуючих психологів, великим розривом, який існує сьогодні між академічною і практичною психологією, а також вплив цих чинників на вибір стратегії викладання психології для студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: професійна самосвідомість, викладач, вища школа, психолог, фахова підготовка.

Гуманізація і гуманітаризація вищої освіти призвела до збільшення кількості соціально-гуманітарних дисциплін, які читаються у технічному університеті. Проте традиційним є ставлення студентів (нерідко і викладачів профільних дисциплін) до гуманітарних курсів як до другорядних, і не дуже потрібних для формування спеціаліста. На фоні урізноманітнення набору соціально-гуманітарних курсів останнім часом відбувається зменшення відведеного на них загального обсягу годин і, зокрема, аудиторних занять. Це спонукає викладачів-гуманітаріїв шукати нові шляхи інтенсифікації навчального процесу, підсилувати "принцип людиновідповідності" навчання [5] у такий спосіб, щоб його зміст та методи відповідали актуальним потребам та інтересам сучасної студентської молоді.

Психологічні дисципліни у цих процесах мають великі можливості. Психологія посідає особливе місце серед інших гуманітарних наук. Сьогодні у нашій країні спостерігається різке зростання масового попиту на різноманітні психологічні послуги: психологічне консультування, коучунг, психотерапію, соціально-психологічне навчання менеджерів, керівників, політиків тощо. Психологія стрімко вривається у всі сфери суспільного життя; професії психолога-консультанта і психотерапевта стають модними і необхідними. Звичайно це впливає на очікування студентів стосовно психологічних дисциплін. Багаторічний досвід викладання психології показав, що викладач цікавий студентам не тільки як передавач наукових знань, а й (головним чином!) як спеціаліст, який має практичний досвід роботи психолога.

За останні п'ятнадцять років сформувалася окрема психологічна галузь – практична психологія, яка на відміну від наукової має свій

предмет і специфічні вимоги до фахової підготовки, які далеко виходять за межі академічної освіти. До недавнього часу більшість психологічних вузів при високому рівні теоретичної підготовки і науково-дослідницької діяльності не давало своїм випускникам знань і практичних навичок, необхідних для надання кваліфікованої психологічної допомоги. Це спонукало психологів отримувати додаткове навчання в освітніх проектах з різних напрямків психотерапії та психологічного консультування, що стали альтернативою вітчизняній академічній освіті й знайомили з іншою – західною – парадигмою розуміння психології людини.

Усі перелічені процеси загострюють проблему досягнення професіоналізму викладача психології, ускладнюють процеси формування його фахової самосвідомості.

Предметом розгляду є фахова самосвідомість викладача психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті як фундаментальна умова його професійного та особистісного розвитку.

Завданнями роботи є аналіз найважливіших чинників у становленні професійної самосвідомості викладача вищої школи, особливості фахової самосвідомості педагога й психолога, розкриття спільного та відмінностей у педагогічній та психологічній професійних позиціях, а також вплив цих факторів на методіку викладання психології.

Тема професійної самосвідомості розроблялася у роботах, виконаних в рамках психології праці і присвячених професійній реалізації особистості (Е. Климів, Л. Мітіна, А. Маркова, Е. Борисова, Ю. Поваренков та інші). Зараз з'являється

чимало публікацій, в яких розглядається відносно нове для нашої науки поняття "ідентичність" та різні її деривати, у тому числі професійна ідентичність (Л. Шнейдер, Н. Антонова, П. Гнатенко і В. Павленко).

Переважає більшість публікацій з проблем професійної свідомості та ідентичності, професійної ідентифікації та самоідентифікації стосуються діяльності вчителів, останнім часом – психологів, психотерапевтів, управлінців. Щодо вищої школи, то тема професійної самосвідомості викладача вищого закладу освіти, зокрема викладача, який спеціалізується на викладанні психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті є не розробленою.

А. Маркова [6] визначає професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала. Професійна самосвідомість є динамічним утворенням, яке розвивається, змінюється і розширюється. Професійна самосвідомість опирається на професійну самооцінку: потенційну (Я як професіонал завтра), ретроспективну (Я як професіонал у минулому), актуальну (Я як професіонал сьогодні) та ідеальну (Я як професіонал у майбутньому). На її думку, якщо актуальна оцінка вище ретроспективної, а ідеальна вище актуальної, то це свідчить про ріст професійної самосвідомості.

За А. Маркової [6] та Л. Мітіною [7], професійна самосвідомість будується на основі самосвідомості особистості у цілому і за своєю структурою являє собою взаємодоповнююче поєднання 3-х підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової.

А. Деркач [10], О. Москаленко [8] виділяють такі функціональні і структурні компоненти професійної самосвідомості: когнітивний (що реалізується у самопізнанні), мотиваційний (реалізується у самоактуалізації); емоційний (реалізується у саморозумінні); операційний (реалізується у саморегуляції). Виділені компоненти виявляються у двох планах. В об'єктивному плані їхнім показником є професійна майстерність, в суб'єктивному – Я-концепція. На професійну майстерність як цілісне утворення діють зовнішні і внутрішні умови, в результаті чого змінюється Я-концепція. І, навпаки, Я-концепція, що змінюється, впливає на професійну майстерність.

Л. Мітіна [7] виділяє дві основні моделі праці учителя: модель адаптивної поведінки і модель професійного розвитку учителя. У разі першої моделі вчитель керується стратегією "економії сил", йому притаманні пристосувальна поведінка, пасивність і конформність. Учитель скеровує свою увагу лише на окремі фрагменти професійної діяльності, а не діяльність у цілому. Друга модель характеризує здатність

учителя вийти за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і побачити свою професійну працю у цілому, шукати і знаходити нові шляхи удосконалення педагогічного процесу. Принциповим положенням цієї концепції є те, що професійний розвиток невіддільний від особистісного: наведені моделі постають не просто моделями праці вчителя, а рівнями розвитку його особистості. Професійний розвиток учителя автор розуміє насамперед як якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу.

За своїм змістом професійна самосвідомість специфічніше від самосвідомості особистості у цілому і визначається особливостями професійної діяльності. Професія викладача вищої школи одна з найбільш творчих і складних. В літературі відзначається її висока соціальна значущість. За С. Вітвицькою, ця професія "споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця" [2, с.59].

Зміст діяльності викладача вищої школи передбачає виконання таких основних функцій: навчальної, виховної, організаційної та науково-дослідницької. Найбільш специфічним для викладача університету є сполучення педагогічної та наукової діяльності. Дослідницька робота розвиває творчий потенціал викладача, підвищує науковий рівень викладання. Педагогічні цілі, відповідальність перед аудиторією, у свою чергу, спонукають до більш глибокого узагальнення та систематизації матеріалу, ретельнішого формулювання основних положень і висновків, до висування нових гіпотез.

Дослідники вважають педагогічну діяльність провідною у формуванні професійної майстерності викладача, хоча не будучи підкріпленою науковою роботою, цей професіоналізм згасає. Саме впливом дослідницької складової пояснюється скоріший термін досягнення вищих рівнів професіоналізму викладачами вузів (16 – 20 років) у порівнянні з вчителями середніх шкіл (21 – 25 років) [12].

Водночас, в існуючій сьогодні системі оцінювання роботи професорсько-викладацького складу перше місце посідає науково-дослідна діяльність, хоча переважаючим видом професійної діяльності викладача будь-якого вищого закладу освіти є викладання. Що стосується

виховної роботи, то їй зазвичай не приділяється належної уваги в оцінці професійного рівня. Одним із наслідків такого підходу, зокрема у технічному університеті, є недооцінка важливості психолого-педагогічної підготовки викладачів.

Причину цього слід шукати у стандартах, закладених класичною моделлю вищої освіти, яка найвищою цінністю вважає науку, насамперед природознавство з його об'єктивними методами й результатами. Л. Рижак [11] характеризує класичну модель як саентичну, що репрезентує вартості індустріального суспільства і, зокрема, технократичний оптимізм. Освіченою стає людина, яка засвоїла науково-технічні здобутки цивілізації, збагатила свій розум теоретичними знаннями. На всі соціальні проблеми вона дивиться крізь призму науково-технічного прогресу, вважаючи науку панацеєю в їх розв'язанні. Вона знаюча, компетентна, у всьому керується авторитетом науки і не відчуває потреби у моральних імперативах діяльності. Класична модель здійснює у суспільстві інтелектуально-фахову селекцію індивідів, формуючи професійні страти та їхню кваліфікаційну структуру. Така модель не спроможна тестувати моральні якості людей. Її найнебезпечнішим наслідком автор вважає те, що з ростом числа дипломованих людей дедалі менше стає людей культурних.

Альтернативою класичній моделі освіти постає некласична модель, метою якої є висококультурна людина, типовими рисами якої є духовність, національна самосвідомість і культурна толерантність. На теперішній час в Україні домінуючою є класична система освіти, в яку вкрапляються елементи нових педагогічних систем.

Освіта, система професійної підготовки постає найважливішим чинником формування фахової самосвідомості. Можна стверджувати, що педагогічна й академічна психологічна освіта в нашій країні будується на засадах класичної моделі, оскільки результат освіти постає у вигляді наукових та професійних знань, умінь і навичок, тобто обмежується інтелектуально-діяльнісною сферою. Особистісні якості педагога й психолога, не зважаючи на те, що на їхній важливості постійно наголошується у педагогічній літературі, не сертифікуються, залишаються ніби "за кадром".

Особливої уваги заслуговує професійна підготовка психологів-консультантів й психотерапевтів, яка сьогодні "надбудовується" над академічною психологічною, педагогічною й медичною освітою.

Професія психолога-консультанта ставить високі вимоги не тільки до фахових знань та

умінь, а й до особистісних якостей. Консультування розглядає психологічні проблеми, пов'язані, насамперед, з взаємовідносинами між людьми, міжособистісними конфліктами, соціальною адаптацією, розвитком та вихованням. П. Горностай і Васьковська С. [4] виділяють два основні завдання, які розв'язує психолог під час консультування: по-перше, він допомагає клієнтові зорієнтуватися у власних проблемах; по-друге, він активізує психічні сили і здібності клієнта, які сприяють знаходженню нових можливостей рішення проблеми. Рішення особистістю своїх психологічних проблем, які послужили причиною звернення до психолога, є одним із найважливіших критеріїв ефективності консультативної роботи.

Г. Абрамова вважає, що психолог по відношенню до клієнта постає в ролі „Іншої Людини”, яка породжує у ньому нову психічну реальність, і як професіонал, який зберігає цю реальність в якості предмету професійної діяльності. „Говорячи метафорично, психолог приносить людині карту лабіринту, в якому той загубився, і разом з ним намічає напрямок руху по цій карті, а потім віддає цю карту в руки самій людині. В цій процедурі одна вимога є найголовнішою – карта повинна бути правильною” [1, с.10].

Таким чином, наріжним каменем всієї консультативної роботи є „правильність” внутрішньої психологічної карти самого психолога. Професіоналізм психолога-консультанта і психотерапевта органічно пов'язаний з особистісними властивостями. Такі необхідні у роботі уміння, як уміння створювати робочий альянс з клієнтом, формувати довірчі відносини, уміння розпізнати проблему і побачити ресурсні можливості клієнта в її рішенні, уміння вести консультативну бесіду, здатність до рефлексії своїх переживань й почуттів, здатність бачити прихований позасвідомий смисл за зовнішніми проявами поведінки тощо, – постають показниками не тільки високого рівня професіоналізму, а й особистісної зрілості.

В. Просекова [9] у своїх дослідженнях показала, що в імпліцитних уявленнях психологів-практиків розвиток професійного Я та екзистенційного Я – взаємообумовлені та взаємопов'язані процеси. Досягнення професійної ідентичності психолога-практика приходять завдяки досягненню особистісної ідентичності та особистісної зрілості, у свою чергу професійне удосконалення впливає на досягнення особистісної ідентичності. Основним смислом професійного та особистісного розвитку

психологів-практиків є розвиток суб'єктності як своєї власної, так і клієнтів.

Фахова підготовка психологів-консультантів обов'язково передбачає спеціальну роботу із самосвідомістю, яка проводиться у різних формах. Насамперед, це – супервізії, спрямовані на розвиток й поглиблення професійної рефлексії, усвідомлення власних “сліпих плям” у роботі з клієнтами; тренінги особистісного зростання, основна задача яких – розвиток особистості, підвищення комунікативної компетентності, розширення сфери самосвідомості, удосконалення навичок саморегуляції. У підготовці психотерапевта виняткове значення має проходження власної індивідуальної та групової терапії – тобто набуття власного клієнтського досвіду. Моделі фахової підготовки практикуючих психологів й психотерапевтів не мають аналогів, умовно їх можна об'єднати однією назвою “психотерапевтична освіта”, оскільки вони будуються на однакових стандартах, що зародилися саме у психотерапії.

Ядро психотерапевтичної освіти становлять рефлексивні методи, основна ідея яких полягає

у тому, що тільки через самопізнання, саморозуміння, самоприйняття, підсилення почуття самоідентичності можна оволодіти умінням пізнавати й розуміти інших людей і допомагати їм в рішенні внутрішніх психологічних проблем. Це суттєво відрізняє психотерапевтичну модель від інших освітніх моделей, що спрямовані на пізнання “зовнішніх” по відношенню до особистості об'єктів.

Якщо класичну модель освіти визначають як наукоцентричну, неklasичну – культуроцентричну [11], то модель підготовки практикуючих психологів й психотерапевтів ми можемо визначити як особистісноцентричну. Аналіз літератури [11], [3], [4], [9] і практичний досвід дозволяє нам виділити такі параметри для порівняння цих моделей: принцип побудови, пріоритетні знання, навчальна технологія, мета, найважливіші якості, які формуються у людини в результаті освіти (табл.1).

Таблиця 1. Порівняння моделей освіти

| Модель освіти | Класична | Некласична | Психотерапевтична |
|------------------------|--|--|---|
| Принцип побудови | Наукоцентрична | Культуроцентрична | Особистісноцентрична |
| Мета освіти | Фахівець | Культурна людина | Цілісна особистість |
| Визначальні якості | Інтелектуальність Фахова компетентність Фахова діловитість | Інтелегентність Національна свідомість Культурна толерантність | Високий рівень особистісної зрілості Фахова компетентність |
| Педагогічна технологія | Сасентично-технократична | Гуманістична | Рефлексивна, гуманістична |
| Пріоритетні знання | Фундаментальні наукові і фахові знання | Гуманітарне знання | Знання про себе Фахові знання Гуманітарне знання |

Психотерапевтична освіта особлива тим, що вона намагається вирішити проблему, яку не змогла розв'язати педагогічна освіта: це контроль і тестування духовного рівня професіонала. В роботах, присвячених розвитку професіоналізму педагога, наголошується на важливості спеціальної роботи педагога із самосвідомістю, удосконаленню професійної рефлексії, проте усе це залишається на рівні декларацій та рекомендацій, і не включено у зміст навчальних програм.

Хоча психологія й педагогіка традиційно тісно пов'язані між собою, професійні позиції психолога й педагога значно відрізняються одна від одної. В силу своїх професійних обов'язків викладач психології, як й будь-який викладач у вищій школі, насамперед повинен прагнути того, щоб студенти добре засвоїли

навчальний матеріал з його курсу, типовий зміст якого (про закономірності психічної діяльності людини, структуру та розвиток особистості тощо) повністю відповідає стандартам академічної психології. Для цього він повинен здійснити такі функції: спланувати початковий процес, підібрати арсенал методів та прийомів навчання для адекватної передачі матеріалу на лекціях і практичних заняттях, пам'ятаючи про необхідність високого наукового рівня викладання в університеті, застосовувати різні форми контролю знань. Запровадження кредитно-модульної системи, яка ставить високі вимоги до самостійної роботи студентів, об'єктивності та диференціації оцінювання якості знань, підсилює

“диспетчерсько-контрольно-оціночні” функції викладача.

Такі функції різко контрастують з професійною позицією психолога. Якщо позицію викладача психології можна визначити як передачу психологічних знань іншим (як правило у монологічній манері), їх контроль і оцінка (з введенням кредитно-модульної системи – у мовчазній формі письмового об’єктивного тестування), то професійна позиція психолога – це прийняття інформації від конкретної людини про її індивідуальну проблему, слухання й розуміння (ні в якому разі не оцінювання!), допомога і підтримка на шляху особистісного зростання. Педагог – це людина, яка насамперед володіє науковими знаннями і навчає іншого, психолог – це людина, яка, насамперед, розуміє іншого.

Усе це ускладнює процес набуття викладачем психології професійної ідентичності. Хто він як професіонал – психолог чи викладач психології? Останній в умовах технічного університету в принципі може не мати спеціальну підготовку в галузі практичної психології і відповідного досвіду роботи. Тоді по суті він мало чим відрізняється від викладачів інших гуманітарних дисциплін, таких як етика, естетика, які роблять акцент на теоретичному викладі матеріалу.

Професійна ідентичність впливає на вибір стратегії викладання психології: або дотримуватися академічної лінії викладання психологічної науки, або орієнтувати навчання

на досвід самопізнання; в останньому випадку постає питання, в якій формі тоді ми маємо отримувати результати навчання, і як контролювати якість засвоєння знань.

Отже, у роботі розглянуто такі найважливіші чинники формування професійної самосвідомості як система фахової підготовки, зміст професійної діяльності, специфіка навчальної дисципліни, вимоги, що висуваються сучасною вищою школою до навчання і викладання. Особливості і, водночас, труднощі у формуванні фахової само-свідомості викладача-психолога зумовлені, по-перше, великим розривом, який існує сьогодні між академічною і практичною психологією; по-друге, відсутністю зв’язку між фундаментальними психологічними знаннями і практичною роботою психолога-консультанта; по-третє, виникненням і розвитком різних форм спеціальної, післядипломної освіти для практикуючих психологів, яку мають далеко не усі викладачі психології – академічні психологи; по-четверте, очікуваннями студентів від курсу психології, зумовлені зростаючою популярністю психології, і вимогами сучасної вищої школи до викладання будь-якої дисципліни; і, нарешті, великою розбіжністю між педагогічною і психологічною професійними позиціями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. *Абрамова Г.С.* Введение в практическую психологию. – Екатеринбург : „Деловая книга”, 1995. – 224 с.
2. *Вітвицька С.С.* Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. *Гринсон Р.Р.* Техника и практика психоанализа. – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1994. – 491 с.
4. Горностай П.П., Васьковская С.В. Теория и практика психологического консультирования. – Киев: Наукова думка, 1995. – 128 с.
5. *Луговий В.І.* Управління освітою: Навчальний посібник. – К.: Видавництво УАДУ, 1997. – 302 с.
6. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
7. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
8. *Москаленко О.В.* Развитие профессионального самосознания государственных служащих. – М.: РАГС, 2004. – 37 с.
9. *Просекова В.М.* Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (психосемантический аспект). Автореферат канд. диссертации. – Казань: КГУ, 2001. – 24 с.
10. *Развитие профессионализма преподавателя высшей школы / Учебн. пос. под ред.. А. А. Деркача.* – М.: РАГС, 2005. – 386с.
11. *Рижак Л.В.* Стратифікаційна функція освіти в Україні // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ ім. Ів.Франка.– Дрогобич: Вимір, 2001, вип. №8. – С. 4 – 13.
12. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

Стаття надійшла до редакції

